Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 6970071
Centre d'intérêt: 071

Garnier, Catherine.

Présentation faite à la journée "Garderie" organisée au CIRADE / Catherine Garnier. -- Montréal : Université du Québec à Montréal, Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation, 1988.
7 f. ; 28 cm.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Montréal. Centre interdisciplinaire de recherches sur l'apprentissage et le développement en éducation

Descripteur(s): Développement de l'enfant * Activité de groupe * Formation par le groupe * Projet de recherche * Préscolaire (Ordre d'enseignement)

L'auteure présente un projet de recherche qui se poursuit depuis trois ans et qui a pour but d'observer le développement de la coopération au cours des activités dans des groupes d'enfants de deux, trois et quatre ans, chaque groupe étant constitué de six enfants. Le projet comporte trois parties distinctes qui répondent à des préoccupations différentes. La première partie a pour but d'étudier comment les groupes d'enfants fonctionnent selon qu'ils sont plus ou moins igés dans un contexte de jeu libre où les enfants sont entièrement libres de leurs activités. La seconde partie du projet consiste à comprendre les processus d'élaboration de la coopération, c'est-à-dire comment les enfants conçoivent leurs activités de groupe. Pour le savoir, on interroge les enfants pendant qu'ils jouent librement dans leurs groupes. Finalement, dans la troisième partie du projet, on cherche à savoir comment les enfants intègrent les activités qui leur sont proposées. On propose aux enfants de réaliser sous la direction d'un adulte des activités qu'ils connaissent déjà et des activités nouvelles et cela dans la perspective d'élaborer un répertoire d'activités de groupe et une approche pédagogique orientée vers l'évolution du groupe.

Type de document: r

EDUQ
8970071

CENTRE INTERDISCIPLINAIRE DE RECHERCHES SUR
L'APPRENTISSAGE ET LE DEVELOPPEMENT EN EDUCATION

CIRADE

Université du Québec à Montréal

EDUQ
8970071

Présentation faite à la journée
"Garderie" organisée au CIRADE

Catherine Garnier
Département de Kinanthropologie et
CIRADE

8 décembre 1988

Pour étudier le développement social de l'enfant, la plupart des chercheurs ont choisi d'analyser soit l'agressivité ou le processus de dominance soit, ceux d'affiliation et d'amitié mais ceux qui ont préféré se pencher sur des comportements particuliers ont par contre choisi d'observer les interactions des enfants quand ils se trouvent en dyades (deux enfants) ou en triades (trois enfants), chaque enfant pouvant être observé à son tour.

Ma perspective se distingue de ces positions dans la mesure où mon intérêt se porte sur le groupe dans sa totalité, sur la manière dont les enfants s'organisent pour accomplir leurs activités, c'est-à-dire la façon dont ils coopèrent. De sorte que, pour définir la coopération, je vais utiliser une manière plus précise que généralement retenue et sans connotation morale.

I- <u>Définition de la coopération</u>

Généralement, la coopération est opposée à la compétition dans un système de valeurs sociales positives et négatives, de sorte que les individus agissent d'une manière positive s'ils aident les autres en participant à leurs activités sans but égoïste. En marge de cette position généralement acceptée par les éducateurs, ma position est plus psychosociologique ou ergonomique dans la mesure où je ne me place pas dans une perspective morale, mais plutôt dans celle où une tâche collective est assumée par un groupe parce qu'elle ne peut être accomplie autrement. Ainsi, si pour réaliser cette tâche collective les individus impliqués sont interdépendants et se partagent les rôles et tâches en vue d'atteindre un but commun en coordonnant leurs actions, ils font preuve de coopération.

Pour constater la présence de la coopération, il faut donc savoir:

1- Comment les enfants s'organisent dans le groupe
2- Comment ils répartissent les tâches entre eux dans une activité.
3- Quelles sont les règles qu'ils établissent pour aboutir à leur but.
4- Globalement, leur but est-il commun ou individuel.

Ces différentes questions nous ont donc poussés à mener une recherche qui se subdivise en trois phases.

II- Les trois phases de la recherche

Ce projet qui se poursuit depuis 3 ans a pour but d'observer le développement de la coopération au cours des activités dans des groupes d'enfants de deux, trois et quatre ans, chaque groupe étant constitué de six enfants. Il comporte trois parties distinctes qui répondent à des préoccupations différentes et que l'on pourrait résumer comme suit.

1- La première partie a pour but d'étudier comment les groupes d'enfants fonctionnent suivant qu'ils sont plus ou moins âgés. Ceci dans un contexte de jeu libre ce qui consiste à observer les enfants sans intervenir et en les laissant maître de leurs activités.

2- La seconde partie consiste à comprendre les processus d'élaboration de la coopération, c'est-à-dire que nous voulons savoir comment les enfants conçoivent leurs activités de groupe. Pour atteindre ces conceptions, les enfants sont interrogés pendant qu'ils jouent librement dans leurs groupes, c'est ce qu'on appelle l'observation participante.

3- Finalement, nous cherchons à savoir comment les enfants intègrent les activités qui leur sont proposées. C'est ainsi que dans cette dernière partie de la recherche, nous proposons aux enfants de réaliser sous notre direction des activités dont ils ont connaissance pour les avoir réalisées avec leur monitrice antérieurement. Mais aussi nous leur proposons de nouvelles activités dans la perspective d'élaborer un répertoire d'activités de groupe et une approche pédagogique orientée vers l'évolution du groupe.

Au cours de ces 3 parties, les observations systématiques des productions des enfants permettent de faire des analyses.

A- LA PREMIERE PARTIE

Dans le cas de l'observation libre, les enfants sont enregistrés et filmés en jeu libre pendant 30 minutes. Plusieurs séances avec chaque groupe de chaque niveau d'âge soit 2, 3 et 4 ans permettent de constater, chez les enfants, certaines conduites qui s'écartent des lieux communs concernant la socialisation de l'enfant couramment véhiculés par une certaine littérature.

- Dès l'âge de 2 ans, des organisations coopératives apparaissent chez les enfants. Bien loin d'être isolés et dans une relation de dépendance à l'adulte, dans

laquelle ils ne parviennent que très lentement à établir des échanges avec leurs pairs, les enfants font montre entre eux d'une grande richesse dans des échanges construits. En fait, bien que nos analyses ne soient pas achevées, nous pouvons retenir les premiers résultats généraux suivants:

- L'évolution de la coopération est visible dès le plus jeune âge à travers des manifestations dans des formes variées de la participation en groupe.

- A 2 ans, les enfants cherchent à se regrouper, ils se collent les uns aux autres, agissent simultanément et l'interdépendance reste plutôt faible.

- A 3 ans, les petits et grands regroupements (5 et 6 enfants) leur permettent d'entreprendre spontanément des activités où ils sont interdépendants. Le goût des activités organisées est présent et démontré par la plupart des groupes de cet âge.

- Par contre, à 4 ans, se regrouper présente moins d'attrait, l'activité solitaire ou à deux et éventuellement à 3 semble plus appréciée. Cette période doit représenter par rapport au groupe non pas une régression, mais une forme particulière d'élaboration de l'activité plus raffinée où les coordinations entre enfants sont difficiles car elles sont moins spontanées.

En résumé, l'évolution du groupe n'est pas linéaire, mais au contraire diversifiée avec des phases où le groupe semble essentiel et à d'autres moments moins important, chaque groupe laissant apparaître sa dynamique propre.

Les conséquences que nous tirons de ces premières observations sont de plusieurs ordres.

- **Sur le plan de la recherche**, les premiers résultats montrent des pistes nouvelles d'investigation qui concernent la façon dont les enfants organisent leur espace dans le groupe, et quelle évolution cette spatialisation subit d'âge en âge.

Cet aspect constitue un nouvel axe de recherche qui nous permettra de mettre en relation cette spatialisation et les aspects différents de la conduite et des interactions en groupe.

- **Sur le plan de l'intervention**, il nous semble que nous pouvons d'ores et déjà insister sur la nécessité de ménager pour les enfants des espaces libres qui leur permettent de satisfaire leur besoin de mouvement, nécessité qui est loin d'être admise dans les normes actuelles. Cela signifie que plusieurs fois par jour les enfants peuvent jouer dehors ou à l'intérieur dans un espace complètement libre dont le ratio minimum pourrait être de 5 X 6 m (pour 6 enfants).

Par ailleurs, la richesse du monde social, la diversité des échanges et leur transformation au fil des âges devraient encourager la constitution alternée de groupes d'âge tantôt homogènes tantôt hétérogènes afin que les enfants multiplient les formes interactives variées qui y sont rattachées.

Enfin, nous avons pu remarquer à cette phase de la recherche, l'utilisation spontanée que font les enfants, des apprentissages. Ils interprètent et transforment les modalités d'action et de pensée avec lesquelles ensuite ils construisent leur monde, ce qui nous conduit à suggérer des périodes de jeu libre offrant les opportunités d'utilisation du matériel pédagogique habituel afin que les enfants puissent intégrer et organiser leurs savoirs et leurs connaissances.

En observant attentivement les enfants pendant les périodes de jeu libre (sans intervention de leur part), les monitrices recueilleront une foule d'informations sur la façon dont l'enfant construit son monde à travers les situations qui lui sont proposées lors des autres séances où elles interviennent.

B- LA SECONDE PARTIE

Les enfants sont interrogés sur leurs activités pendant qu'elles se déroulent, c'est pour nous le moyen de découvrir comment ils conçoivent les notions qui composent la coopération, soit comment ils se représentent le groupe, les rôles, les règles, les objets qui sont utilisés dans cette activité, l'activité elle-même et la coordination de leurs actions.

Il va sans dire que les réponses sont de plus en plus articulées avec l'âge. Nous essayons actuellement d'analyser ces conceptions et leur évolution. Ces analyses sont longues et difficiles car il faut transcrire, décoder et interpréter les corpus enregistrés au cours des 30 minutes que dure chaque séance d'observation participante, étant bien entendu que les enfants sont alors en activité libre. Si nous ne pouvons encore donner des résultats plus précis, certaines conclusions apparaissent déjà en ce qui concerne la méthode utilisée ce qui pourrait avoir des incidences pédagogiques.

En effet, il nous a semblé que cette technique d'interrogation des enfants avait une incidence sur le développement du point de vue cognitif, social et du langage, car l'enfant prend plaisir à ce jeu de question/réponse, il est sensible à l'attention qu'on lui porte. Par cette technique, le monde que l'enfant est prêt à nous livrer est davantage accessible.

On pourrait donc imaginer, dans l'approche pédagogique, l'utilisation systématique du questionnement des enfants au cours de leur activité et de l'incitation à répondre verbalement ou gestuellement, mais aussi favoriser pour lui les occasions où il pose des questions à ses pairs.

C- LA TROISIEME PARTIE

Nous avons récemment entamé la troisième partie de notre recherche. Il s'agit là d'aborder l'intervention auprès des enfants et d'en contrôler les effets sur les conduites et interactions coopératives.

Notons en préambule qu'il nous est apparu évident que les enfants, quelque soit l'âge considéré, sont rarement mis dans des activités où les situations les amènent à agir de façon interdépendante. La plupart du temps, dans le cadre du travail régulier et préconisé en garderie, les activités présentées aux enfants sont celles où leurs actions sont en parallèle, de sorte que la coordination interindividuelle est rarement sollicitée.

Par ailleurs, si l'on s'intéresse à la façon dont les enfants ont intégré les premiers apprentissages, on s'aperçoit que ce qui leur a été présenté est appris par pure imitation et qu'ils évacuent les significations des activités les buts qui dépassent leurs possibilités cognitives.

Dans un premier temps, nous avons donc voulu vérifier à travers des activités contrôlées qui faisaient partie du répertoire de la garderie, comment ils réagissaient:

a) à l'introduction de l'activité
b) à la poursuite de celle-ci lorsqu'ils étaient seulement incités à cette poursuite en restant libres de choisir les transformations qu'ils désiraient apporter.

Des ruptures, des interruptions et des déformations qui ont été constatées montrent que l'activité des enfants est souvent faite pour le seul plaisir du mouvement, pour celui d'être ensemble, plutôt que pour atteindre le but de l'activité. Un seul exemple illustrera cette idée. Dans le cadre du "jeu du petit cochon" les enfants se placent d'eux-

mêmes; en cercle dès que l'activité est suggérée; l'un d'eux prend l'objet et demande aux autres assis passivement de fermer les yeux. Se déplaçant ensuite autour du cercle, il dépose l'objet derrière son ami, l'en informe en lui tapant sur l'épaule (d'autres à ce moment appelle son nom). Ce dernier se lève et suit le premier sans qu'il s'agisse d'une vraie poursuite. Quelquefois, il donne sa place à celui qui était censé le poursuivre. Le jeu se passe souvent entre 2 enfants, les autres restent spectateurs.

Il est évident que les enfants ne comprennent pas le but du jeu. Cependant, ils semblent l'apprécier et en se conformant à une organisation de leurs actions très précise, ils semblent avoir imaginé un autre but.

Cette activité pourrait être introduite auprès des enfants progressivement sans vouloir qu'ils réalisent le jeu suivant les normes et règles acceptées. Après leur avoir présenté une structure générale, il conviendrait de considérer avec attention les déformations qu'ils ne manquent pas d'introduire en cours de réalisation. Ce n'est que très progressivement, vers 3 ans et plutôt vers 4 ans qu'ils pourront, dans ce jeu spécifique comprendre la dynamique du poursuivant/poursuivi, et trouver émotionnellement une réelle participation sans être impliqués du point de vue moteur.

Dans un second temps, nous voulons considérer une démarche plus complète qui est l'introduction de nouvelles activités. Cette phase commencera en janvier. Elle nous permettra d'établir un inventaire critérié d'activités avec interdépendance entre les enfants, mais aussi établir une approche de l'activité de coopération avec les enfants suivant leur âge et leur développement propre.

Conclusion

D'ores et déjà, il est approprié de retenir l'importance à accoder à l'espace fourni aux enfants pour exercer leurs interactions et pour évoluer dans une gestualité non restrictive. Malheureusement, la tendance actuelle est trop tendue vers le surpeuplement humain et matériel dans des locaux exigus.

D'un point de vue pédagogique, le questionnement semble un mode pédagogique riche dont l'exploitation systématique pourrait modifier les modèles consacrés qui sont plutôt centrés sur la seule démonstration.

Enfin, si des tranches horaires sont consacrées à la sieste, aux repas, le jeu libre est aussi une nécessité non seulement pour les enfants mais aussi pour l'intervenante. Pour l'enfant, c'est le moyen de réorganiser mentalement ses actions dans le cadre qu'il se

donne, c'est le moyen d'exercer et d'exprimer à travers ses activités propres et libres ce qu'il investit lors des séances où l'intervenante lui présente des activités d'apprentissage. Pour l'intervenante, si cela peut être une phase de repos bien mérité, cela pourrait être aussi la période pendant laquelle elle observe et prend en note ce qu'elle voit. Sans ces informations, comment pourrait-elle évaluer l'évolution de l'enfant, les situations qu'elle propose et l'utilisation qu'en fait l'enfant.

Des exemplaires du présent document sont en vente à l'adresse suivante:

Centre Interdisciplinaire de Recherches sur
l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succ. A, G-3125
Montréal, Québec
H3C 3P8

Pour commander, remplir le formulaire de réquisition apparaissant à la dernière page du document.

Publié par le Centre Interdisciplinaire de Recherches
sur l'Apprentissage et le Développement en Education
Université du Québec à Montréal
Conception graphique: Pierrette Précourt